

# 「生徒指導論」の内容とその考察

善 明 宣 夫

- |              |                 |
|--------------|-----------------|
| 1. 生徒指導とは    | 4. いじめ          |
| 2. 青年期の心理的特質 | 5. カウンセリング・マインド |
| 3. 登校拒否      | 6. おわりに         |

## 1. 生徒指導とは

1989年に教育職員免許法の戦後最大といわれる改定が行われ、教職専門科目の内容に大幅な検討が加えられた。そこで、従来の教職専門科目としての「教育心理学あるいは青年心理学」（4単位）が「幼児・児童・生徒の心身の発達と学習の過程に関する科目」（2単位）と「生徒指導及び教育相談（進路指導を含む）」（2単位）として再編成された。これに対応するかたちで、多くの大学では、「教育心理学」あるいは「青年心理学」等の科目が廃止され、「発達・学習過程論」、「生徒指導論」等の科目が新しく設けられたのである。なぜ科目の再編が必要であったのか。その理由はいろいろと考えられるが、これまでの教職科目の枠組や内容が、教育実践と遊離しがちであったということに尽きるであろう。「受験競争の激化」、「いじめ」、「登校拒否」、「校内暴力」、「青少年非行」等の教育荒廃とよばれる現象が目立つなか、教師として、これらの諸問題に現実的に対応し、教育を実践していくことができる知識と能力とが求められているのである。

いうまでもなく、生徒指導は、教科指導とならび、学校教育のなかで教師の行う指導活動の大きな柱の一つである。生徒指導は、個の尊重を原則として、あらゆる教育活動の機会を生かし、すべての生徒の人格（personality）の発達を促進することを目的としたものである。さらに言うならば、「個々の児童・生徒が自己の諸条件（素質、性格、環境、生育歴、将来の進路など）に即して、現在の生活（学校生活と家庭生活）に適応するとともに、個性を伸長させ、社会性の正常な発達を遂げるよう、さらに将来において社会の一員として自立し、自己実現ができるような資質・態度を形成していくように、教師が行う援助や指導のことである。」<sup>1)</sup>とされる。また生徒指導は、大きく二つの側面に分けて考えられるのが普通である。その一つは、いわゆる積極的・開発的な側面とよばれるもので、児童・生徒一人一人の人格、特に精神的健康をより望ましい方向に向かわせるための援助である。もう一つは、いわゆる消極的な側面で、適応上の問題を持つ児童・生徒等に対す

る援助である。したがって、狭い意味での、問題を持つ児童・生徒だけがその対象ではない。

とは言え、近年、ますます増加の傾向をみせる児童・生徒の問題行動への対応も教師にとっての緊急の課題ではあるし、それらの問題行動への対応や援助の基本は、顕著な問題行動を示さない生徒への積極的・開発的な援助や指導と本来同じものであるはずであるということから、講義では「青年期の心理的特質」の理解を基本に、「人格と適応」の問題、「登校拒否」、「いじめ」、「青少年非行」等の問題行動の理解と指導、「進路指導」、さらに生徒指導・相談の基本としての「カウンセリング・マインド」について取り上げることにしている。

なお、生徒指導と類義の用語に生活指導があるが、生活指導という用語がかなり多義的に用いられていることから、文部省は1975（昭和50）年の『生徒指導の手引』から、この用語に統一している<sup>2)</sup>。

## 2. 青年期の心理的特質

子供期から大人期への移行期（transition period）として青年期が社会的に認められるようになったのは、歴史的にそんなに古いことではない。マスグローブの「青年は蒸気機関と同じ時期に発明された。後者は1765年に主にワットによって設計され、前者は1762年にルソーによって創出された。」<sup>3)</sup>という言葉はよく知られているが、ここで1762年というのは、ルソーの『エミール』の出版をさす。『エミール』においてルソーは、人間の発達段階を5つの時期に区分し、各段階の精神発達の諸課題と教育の役割について論じている。そのなかで、「・・・わたしたちは、いわば、二回この世に生まれる。一回目は存在するために、二回目は生きるために。・・・」<sup>4)</sup>にみられるように、青年期は危機に満ちた「第二の誕生」の時期にあたり、その後の人間の発達を左右する重大な時期としてとらえられている。このように、青年期に関心が払われるようになってからも、青年期が社会的に認められるようになるまでにはかなりの歳月が必要であった。19Cは青年期の制度化の時代といわれるが、産業革命による若年層の労働からの解放の進展、近代学校教育制度の確立という過程のなかで、庇護を受ける特別の時期として青年期が制度的に作りだされてきたのである<sup>5)</sup>。

このような歴史的、社会的背景を持った青年期は、今日、ますます拡張されつつあるといわれる。青年期の始まりを特徴づける思春期発育（第二性徴）は発達加速現象によって前傾化し、青年期の終わりを示すとされる経済的・社会的自立に関してはますます後傾化する傾向がみられる。青年期がいつ始まり、いつ終わるのかについて明確に特定することは難しいが、一つの目安としてブロス（Blos, P.）の見解が有用であろう。ブロスは、

初期青年期（中学校時）、中期青年期（高校時）、後期青年期（大学時）を中心に、その後、前青年期（小学校高学年）と後青年期（社会に新たに参入した時期）を置くことで、現代の拡張化された青年期を網羅的にとらえている<sup>6)</sup>。

さて、青年期の心理的特質について考える時まず頭に浮かぶのは、発達的にみて、青年期は「危機」(crisis)の時期であるということである。長尾(1989)は、この自我発達上の危機を、児童期までとは異なった心理状態が生じる発達上の「転換期」、また社会適応という観点から、不適応状態や精神医学的疾患に陥りやすい「危険な状況」という二つの意味でとらえている<sup>7)</sup>。初期青年期頃から始まる親からの心理的独立や、後期青年期の自我同一性の確立の過程において、過去から引きずってきた心理的葛藤が露呈しやすく、場合によっては、登校拒否や非行等の問題行動や、抑鬱、心気、強迫、恐怖等の神経症的反応、また摂食障害、その他の精神・身体的反応等をともなう不適応状態に陥る危険も多い時期なのである。

初期青年期頃に達すると、急速な身体発達や知的側面の発達によって、独立的・自立的な行動への要求が生じ、自己を主張するようになる。いわゆる、自我の目覚めであり、それまでの親への依存的な関係から脱し、独立に向けての心理的变化が始まる。親に対し心理的な距離を置き、自立して、個を確立していく過程は、「心理的離乳」(Hollingsworth, L.S., 1928)とか「第二の分離—個体化」(Blos, P., 1967)の過程とよばれる。しかし、この過程はすんなりと進行するわけではない。自立への要求から、親のこれまでどおりの対応や干渉に対して反抗や批判が生じる。また、自立への要求と、まだ現実的には自分だけに頼りきれないという不安や焦だちから、時には過度に情緒的な反応を示すこともめずらしくない。このような特徴がみられることから、この時期は「第二反抗期」ともよばれている。親への接近と回避、あるいは依存と拒否の繰り返しのなかで、徐々に独立の過程は進んでいくのであるが、この時に、分離による悲哀感や空虚感を埋める新しい「心理的投錨地」(psychological anchorage)として、仲間や仲間集団等が重要な意味を持つようになる。仲間や仲間集団に同一化することによって得られる心理的安定感が、独立の過程を容易にするのである。

以上、初期青年期から中期青年期にかけての心理的特質について述べてきた。一言でいえば、この時期は、幼児期までの中心的課題であった親子関係の問題が重要なテーマとして再浮上してくる時期であるといえる。それに付随して、自分が存在の中心テーマとなる独立の過程において、幼児的な万能感 (omnipotence) が生じたり、自我収縮の状態に陥ったりと、自己に対する評価が極端から極端へと揺れることも多く、非常に不安定な時期でもある。それだけに、親や教師に対する反抗や批判といった表面的な行動に惑わされることなく、行動の背後にある青年心理を理解することが生徒指導を実践する上での基本となろう。

### 3. 登校拒否

「登校拒否」(school refusal)とは、登校への義務感や就学への意志があるにもかかわらず、何らかの心理的な理由から登校できなくなっている状態をいう。したがって、非行を伴うような怠学(truancy)は、通常この範疇に含めない。アメリカでは、1940年代の初めに、すでに「学校恐怖症」(school phobia)として、大きな不安のために学校の欠席という深刻な事態をきたす臨床群がみられることが報告されている。その後、親や教師の勧めにもかかわらず登校を拒むということから、「登校拒否」という名称が一般に用いられるようになった。わが国でも、1950年代の後半から、その発生の報告が散見されるようになり、文部省が発行している「学校基本調査報告書」によれば、登校拒否(文部省では「学校嫌い」)を理由に長期欠席した児童・生徒の数は、1976年の調査開始時では、4,430人(小学校)、12,286人(中学校)であったが、1992年には、10,449人(小学校)、47,526人(中学校)と大幅な増加を示しており、今後その数はますます増えていくことが予想される。

登校拒否の原因や発生の心理機制については、「分離不安説」、「自己像の防衛説」、「回避反応説」等、従来から様々な説が提唱されてきているが<sup>8)</sup>、講義では「分離不安説」と「自己像の防衛説」の二つについて簡単に触れることにしている。分離不安(separation anxiety)とは、子供が母親と離れた時に抱く不安感情であり、生後8ヵ月頃の乳児にみられる人見知りがこの始まりとされる。一般に分離不安は、両者の間に愛着を基盤とした信頼関係が形成され、分離の意味を洞察する能力が発達してくるにつれ、4、5歳頃から急速に減少していくことが知られている。しかし、たとえば過保護―過依存といった関係の中で分離の問題が十分に解決できていない場合には、幼稚園や学校場面での不安や緊張がきっかけとなって分離不安が再浮上する結果、自宅への引きこもりが生じると考えられている。このような考え方は、幼少期の解釈においては説得力を持つが、青年期以降の登校拒否について同一の心理機制で説明することには異論も多く、そこで提出されたのが「自己像の防衛説」である。人は誰しも、自分の能力や役割、地位等について一定のイメージを持っている。それが誇大化した、非現実的な自己像(self-image)である場合には、学校状況における経験は脅威的なものとして映ることが多い。結果として、不安や緊張が高まり、それまでの自己像を維持、防衛するためには学校状況から撤退せざるをえなくなるのである。たとえば、親の学業への期待が大きく、期待に沿うように努力を続けるうちに誇大化した自己像が形成される。期待に応えられているうちはいいが、そのうちに力尽きて、学校での現実と自己像とが齟齬をきたすようになり、自己像を守るために登校を拒否するようになるといった場合が、この典型と考えられる。

一般に教師の対応として、責任感から何とか登校させようと説得したり、自分やクラスメートが迎えにいったりと、登校への無理な強制をしがちである。このような姿勢や態度は、当人をますます心理的に追いつめることになり、家庭内暴力、閉じこもり、神経症等の二次的症候を誘発する危険もあるとされる。登校しようと思ってもできない、どうしようもないという当人の気持ちをまずは受けとめ、登校拒否という現象面の背後にある「自立」の問題について共に考えながら、家族や、場合によっては他の専門機関と協力して、改善に向けての援助を行っていくという姿勢が求められているのである。

#### 4. いじめ

文部省は1985年以降、いじめについて毎年調査を行っているが、その場合、「①自分より弱いものに対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実（関係児童生徒、いじめ内容等）を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない」をいじめと認定し、発件数等の資料を作成している。このような定義からすれば、いじめは、弱い立場にある者に対する一方的で、継続的な攻撃性の発動（身体的・心理的）であり、結果として相手に深刻な苦痛を与える行為としてとらえることができる。

いじめという行為がなぜ、どのようにして発現するのかについて考える場合、心理学的には攻撃性が中心テーマとなる。攻撃性の発生メカニズムについては、これまでにいくつかの考え方が提出されているが、いじめの問題に関してはグラード（Dollard, J.）等、イェール学派の「欲求不満－攻撃仮説」（frustration-aggression theory）が最も説得力があると思われる<sup>9)</sup>。その内容を必要なところだけ簡単に要約すると、「目標達成が阻止され、欲求充足ができないような心理状況に置かれると攻撃行動が発現する。この場合、攻撃の強さは欲求不満の強さに比例する。攻撃性は欲求不満の原因となる起因者に最も強く向けられるが、それが阻止された場合、阻止による欲求不満がもとの欲求不満に付加・強化され、攻撃形式を変えたり、攻撃対象を置き換えて攻撃が行われる。攻撃行動は欲求不満の量を減少させ、攻撃性を低下させる（カタルシス効果）。」のようになる。ここで特に注目したいのは、攻撃対象の置き換え・転位（displacement）の問題である。校内暴力等の問題に対する管理的な対応により、学校や教師という権威に対する直接的攻撃や反抗が押さえこまれた時、それらの敵意や不満、攻撃性が陰湿なかたちで仲間に向けられたのが、今日のいじめの現象とも考えられるのである。

今日のいじめの現象を特徴づけるものに、いじめの集団化があげられる。いじめのおよそ70%は集団であり、特に中学生ではその傾向が強いという報告もある。さらに、いじめについての罪悪感は乏しく、集団による遊びとしての認識が強いことも報告されている<sup>10)</sup>。

集団によるいじめでは、被害者、加害者だけでなく、それをはやしたて面白がって見ている「観衆」とよばれる層や被害者になることを恐れて見てみぬ振りをする「傍観者」とよばれる層など、いじめを積極的に是認したり暗黙のうちに支持したりする層が形成されるようになる。このような集団化が生じると、いじめへの抑止力はなくなり、日常化、長期化していくことになるのである<sup>11)</sup>。

それでは、集団化という現象を含めたいじめの問題にどのように対応していけばよいのであろうか。即時的対応として重要なのは、被害者の早期救出であらう。しかし、訴えたことでさらにいじめがエスカレートすることを恐れて、被害者が教師にいじめを訴えることは少ないとされる。とすれば、教師自身が早期にいじめに気づく以外に方法はない。遊びや日常の行動、クラスの雰囲気等をよく観察し、個々の生徒の変化に敏感であることが大切である。またいじめの事実があった場合には、被害者のことばに徹底的に耳を傾け、心の傷みを共感する姿勢が求められる。理解者の存在は、被害者の気持ちを安定させ、いじめへの抵抗力や対抗力を引き出す。加害者への対応については、いじめは人権問題であるという立場から、いじめという行為の持つ意味や被害者の気持ちを理解させるとともに、絶対にしてはならないということを厳しく指導していく必要がある。さらに、集団化ということからすれば、いじめは加害者、被害者だけの問題ではなく、「観衆」や「傍観者」も加害者と同じであることを理解させるような指導が重要である。いずれにせよ、いじめが起こってからではなく、いじめが起こらないような土壌を学級や学校に作ることが大切であり、そのためには日常のホームルーム活動等の特別活動を通じて、豊かで温かい人間関係を基盤にした集団形成への地道な努力が求められているのである。

## 5. カウンセリング・マインド

カウンセリング・マインド (counseling mind) とは、カウンセリングの基本的な心構えのことで、一人一人の人格の尊重を基本とした受容的・共感的な態度や姿勢のことをいう。もともとは、ロジャーズ (Rogers, C. R.) が、「治療的人格変化のための必要十分条件」(1957) という論文の中で述べているカウンセリングに関する基本的な考え方が下敷きとなっている。そこでは、カウンセリング関係において、クライアントがある基本的条件を経験することができるならば、建設的な変化が起こる可能性があると考えられており、その条件として、①セラピストの自己一致 (congruence)、②無条件の肯定的関心 (unconditional positive regard)、および③共感的理解 (empathic understanding) が強調されている。①は、セラピストが身構えたり、表面をとり繕ったりすることなく自分自身のままでいること、治療関係の中で経験し、感じていることと、表出されることばや態度が一致していることをいう。②は、いわゆる社会通念的な価値観から解放されたクラ

イエントの立場の無条件の尊重であり、受容である。このような、クライアントの私的世界の無条件の尊重を基盤として、あたかも自分自身のものであるかのようにその私的世界を感じとり、それを伝えるのが③の共感的理解である。ロジャーズは、人間は変化と成長に向かう潜在的な可能性を持っており、自己のみがその可能性を発見し、自らを解放することができると思う。したがって、サイコセラピーは、ただこうした力と同盟を結んで、その解放を促進することなのである。このような考えの背景には、人間に本来備わっている基本的な傾向—積極的な成長傾向（positive growth tendency）への深い信頼がみられる。もし変化のための必要にして十分な条件が提供されるならば、人間は自己を理解し人格を再構成する能力を持っているのだという確信が、彼の人間中心のサイコセラピー（person-centered psychotherapy）の基礎になっているのである。このようなことから、ロジャーズはマズロー（Maslow, A. H.）等とならんで人間中心学派（person-centered school）とよばれ、彼等の提唱する心理学はヒューマニスティック心理学（humanistic psychology）として、行動主義、精神分析学につぐ第三勢力を形成しているのである。

ロジャーズのこのような考えを基礎としたカウンセリング・マインドは、人間の尊厳という考え方に基づき、一人一人の生徒を常に目的自身として扱うことを基本とする生徒指導において、すべての教師が身につけるべき基本的態度であるということに異論をはさむ余地はないであろう。しかし、ロジャーズの理論にも曖昧な点があり、特に望ましい社会化のプロセスについて十分な説明に欠けるという指摘もなされている。氏原（1989）は、「彼は、有機体的プロセス—それを自然のプロセスとよんでよい—の大切さをいう。しかし、人間はたんに有機体的プロセスだけに身を任す存在ではない。しばしばそのプロセスを人工的にコントロールすることで、人間たりうるのである。しかしロジャーズの不適応理論は、この人間化＝社会化のプロセスは不自然化のプロセスで、その限り、人間はすべて不適応状態におちこまざるをえなくなるかのような印象を与える。」<sup>12)</sup>とし、有機体的プロセスの一方的な強調に警鐘を発している。ロジャーズ理論の批判という観点からではないが、人間の発達にとって、個性の実現化と社会化の両面が不可欠であるとする指摘は多くなされている。たとえば、河合（1976）の「母性原理」と「父性原理」<sup>13)</sup>や木原（1982）のいう「受容原則」と「要求原則」<sup>14)</sup>もこの点を示唆したものといえよう。人間が社会的存在である以上、個性の実現化は、常に社会的な価値との関連においてとらえられざるをえない。エリクソン（Erikson, E. H.）のいう、発達における心理社会的危機の概念も、まさに個人の諸欲求と文化・社会からの要請との緊張や葛藤を契機として発達が生じることを意味している。このようなことからすると、生徒指導においては、個性の実現化と社会化の両面への援助が課題となる。したがって、人格の発達を援助するという立場から、生徒を厳しく社会的規範に対峙させることも当然、必要とされるのである。しかし、人間が一貫した自己像を維持しようとする存在である以上、ある場面では温かく受容

し、また別の場面では厳しく現実に向かわせるというように、状況に応じて指導態度を変えることに矛盾を感じたり、戸惑いを覚えることもあると思われる。このような時に重要になるのが、教師自身の児童・生徒観あるいは人間観である。個性の実現化に向けての指導と社会化に向けての指導、母性原理と父性原理、受容原則と要求原則等を矛盾なく教師の人格に統合するものは、ヒューマニスティック心理学者達の言うところの、人間は「生成の過程の中にある存在」(being-in-the-process-of-becoming)<sup>15)</sup> であるとする確信であり、これまでに形を変えて言い尽くされてきたことではあるが、「無限に成長、発展する意欲と可能性とを秘めた存在である」とする児童・生徒観あるいは人間観、またそれを基盤とした一人一人の生徒の成長、発展への願いではないであろうか。

## 6. おわりに

本稿では、「生徒指導論」の講義の中で取り上げる基本的テーマの一部について論じてきた。冒頭において述べたように、問題行動への対応や援助の基本は、顕著な問題行動のみられない生徒への積極的・開発的援助や指導と本来同じものであるはずであるということから、青年期の心理的特質の理解を基本に、いじめと登校拒否の問題を取り上げ、カウンセリング・マインドについて考察を行った。いじめの集団化にみられる「観衆」や「傍観者」の問題、中学生の約7割が「学校に行くのがいやだ」という登校回避感情を体験しているとする調査報告<sup>16)</sup>、また従来の登校拒否の概念とは異なり不登校に葛藤や罪障感のみられない新しいタイプの出現等を考えると、今日、問題行動を示す生徒とそうでない生徒との境界が不鮮明になりつつあり、これらの問題が予想以上の裾野の広がりを持つことに気づかされる。その背景には、現代社会における価値観の「ゆらぎ」の問題が深く関わっていることは間違いないであろう。いずれにせよこのような状況からすれば、生徒指導において、問題行動への対応や援助もさることながら、そのような行動のみられない生徒達への積極的・開発的な援助や指導がより重視される必要がある。その際に、たとえばホームルーム活動等の特別活動、道徳、教科指導といったあらゆる教育機会を活用し、学級や学校に、生徒一人一人の特色や個性が生かされ、かつ尊重されるような土壌を培う地道な努力と実践とが求められているのである。



注

- 1) 原野広太郎「教育相談の諸理論」坂本昇一・神保信一・中西信男・原野広太郎編『生徒指導・相談の原理と方法』（ぎょうせい、1982年）74頁。
- 2) 文部省『生徒指導の手引（改定版）』（大蔵省印刷局、1981年）6-7頁。
- 3) F. Musgrove, *Youth and the Social Order* (London: Routledge & Kegan Paul, 1964) p.33.
- 4) J. J. ルソー、今野一雄訳『エミール』中（岩波書店、1963年）5頁。
- 5) 藤田英典「青年期への社会学的接近」西平直喜・久世敏雄編『青年心理学ハンドブック』（福村出版、1988年）155-157頁。
- 6) P. ブロス、野沢栄司訳『青年期の精神医学』（誠信書房、1971年）73-210頁。
- 7) 長尾博『ケース青年心理学』（有斐閣、1991年）31頁。
- 8) 内山喜久雄『登校拒否』（金剛出版、1983年）17-20頁。
- 9) 高野清純『いじめのメカニズム』（教育出版、1986年）87-88頁。
- 10) 箭内仁・徳重篤史・須永和宏・富樫道明『いじめ』（慶應通信、1986年）34-35頁。
- 11) 森田洋司・清永賢二『いじめー教室の病い』（金子書房、1986年）48-52頁。
- 12) 氏原寛「クライアント中心カウンセリング」伊藤隆二編『心理治療法ハンドブック』（福村出版、1989年）34頁。
- 13) 河合隼雄『母性社会日本の病理』（中央公論社、1976年）8-10頁。
- 14) 木原孝博『学級社会学』（教育開発研究所、1982年）74頁。
- 15) R. J. デカーヴァロー、伊東博訳『ヒューマニスティック心理学入門ーマズローとロジャーズ』（新水社、1994年）76頁。
- 16) 森田洋司『「不登校」現象の社会学』（学文社、1991年）26-27頁。

（ぜんみょう のぶお・大阪商業大学助教授／関西学院大学講師）